

Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària

Xavier Fontich
Universitat Autònoma
de Barcelona

En aquest article, hi descrivim una experiència d'ensenyament gramatical portada a terme en una aula de quart d'ESO inspirada en les idees provinents de la investigació en didàctica de la gramàtica. El punt de partida bàsic és el següent: si parlar i escriure són instruments privilegiats d'aprenentatge, haurem de dissenyar dispositius d'intervenció basats en la parla i l'escriptura.

Paraules clau: investigació-acció, comunitat d'aprenentatge, seqüència didàctica de gramàtica.

Talking and writing to learn grammar at secondary school

In this article we describe an experience of teaching grammar carried out with a fourth-year secondary class inspired by ideas from research into grammar teaching. The starting point was the following point: if talking and writing are key learning tools, we should design action plans based on talking and writing.

Keywords: research-action, learning community, grammar teaching sequence.

Situats en un moment del curs en què havíem de treballar la complementació verbal, ens preguntàvem si podíem abordar aquest aspecte gramatical fent parlar i escriure els alumnes. Com que la nostra intuïció i formació ens portava (i encara és així) a una resposta afirmativa, vam pensar en un treball a l'aula en què els estudiants haguessin d'escriure textos diversos (diaris, informes, gràfics, documents de consulta, etc.) i parlar entre ells (exposicions, recollida de dades, contrast d'oracions, avaluació, etc.) de forma individual i en parella, en petit i en gran grup, i acompanyats sempre pel professor, a qui, segons la nostra opinió, correspon un triple rol d'agent, guia i observador. Aquest no actua com un expert en lingüística, sinó com un agent que atén tant l'ensenyament com l'aprenentatge i, a partir d'això, es converteix en guia de la intervenció. És, a més, un observador que reflexiona en i sobre la pràctica per comprendre-la i transformar-la. En darrera instància, no hi ha ningú millor que ell per acompanyar, avaluar i entendre els processos que segueixen els alumnes a l'aula i per regular les pròpies intervencions.

Amb relació a aquest punt, el docent no sempre disposarà de les condicions per realitzar una observació pausada, però això no significa que no pugui mantenir (i, de fet, hagi de mantenir) en qualsevol moment una actitud reflexiva, que, en el nivell més profund, pot portar, per exemple, a investigacions de tipus qualitatiu, descriptiu i èmic, entre les quals es troba la investigació-acció (McKernan, 2001). Aquesta

investigació es caracteritza perquè és una intervenció a l'aula desplegada en bucles successius que dilaten el procés d'aprenentatge i creen l'espai imprescindible perquè el docent pugui reflexionar, utilitzant l'escriptura a la vegada com a registre i com a instrument exploratori. Alguns dels objectius d'aquesta reflexió podrien ser els següents: perdre la por d'intervenir, ja que identificar els mateixos errors serà el camí per millorar; relacionar necessitats d'aprenentatge, intencions didàctiques i intervencions concretes; ser conscient de la distància entre la intervenció real (dinàmica i subjecta a imprevistos diversos) i la planificació inicial; idear instruments d'autoregulació per a l'aprenent; integrar-se progressivament en una comunitat d'aprenentatge àmplia, i tenir, en definitiva, les regnes del propi desenvolupament professional, establint diagnòstics, realitzant exploracions, revisant fórmules escolars, equivocant-se, encertant-la, arriscant-se i aprenent. El model de la investigació-acció preveu set passos a partir dels quals exposem l'experiència didàctica que hem dut a terme.

Pas 1: Formulació del problema

La investigació ha mostrat que l'aprenent necessita alguna cosa més que la pròpia intuïció i un plantejament formal i transmissiu per poder gestionar de forma eficient problemes gramaticals complexos, com ara els que estan lligats amb la composició escrita (Camps i Milian, 1999) o l'aprenentatge de segones llengües (Arnó, 2002). Assenyala com a condició bàsica tenir en compte aspectes de natura diversa, alguns dels quals se sintetitzen en els sis punts següents:

- *El que he d'ensenyar de gramàtica.* El docent és un professional i ha de seguir el currículum, però, lluny de sotmetre-s'hi cegament, cal que el qüestioni i el millori, prenent consciència, per exemple, que no es tracta d'un corpus tancat, sinó que es construeix, es redimensiona i es repensa cada dia en les petites accions de l'aula. Sense caure en una espècie de treball de Sisif cada vegada que abordem un contingut gramatical, haurem de tenir en compte l'origen i la natura d'aquest contingut, el que s'entén per transposició del saber de referència. La transposició no és una degradació d'uns coneixements científics suposadament superiors que han de baixar al nivell de l'ensenyament per ser aplicats a l'aula, però sí que és un procés de construcció dels continguts d'ensenyament (Bronckart i Plazaola, 1998), que no són ni poden ser coincidents amb els de les ciències implicades. Així, una gramàtica escolar no haurà de regir-se per la lògica in-

terna de les gramàtiques analítiques «en bloc», sinó pel potencial explicatiu de determinades nocions escollides en qualitat dels objectius perseguits (Zayas, 2006), vetllant per la seva «integritat conceptual» (Plazaola, 2008). La terminologia ocupa un espai important en aquest procés: hem de disposar d'un repertori estable, coherent i versàtil de termes (Eguren i Fernández Soriano, 2006), que haurà de ser progressivament compartit entre professors; entre professors i alumnes, i entre alumnes.

- *Els ponts entre gramàtica i ús.* Camps (2005) proposa un doble camí que, a més de donar compte de la necessària instrucció sobre l'ús seguint les pautes dels enfocaments comunicatius, no desatengui les necessitats específiques d'un treball sobre el sistema. L'objectiu és evitar d'abordar els problemes gramaticals de forma atzarosa i esporàdica, només a partir de la seva aparició en la pràctica de l'ús. Una vegada delimitats els dos camps, emergeix un camp intermedi que facilitarà la resolució de problemes relacionats amb el codi que sorgeixin en l'aprenentatge de l'ús, i permetrà, al seu torn, que l'ús justifiqui l'estudi del sistema amb deteniment. A Camps (2003) i Camps i Zayas (2006), hi ha propostes que segueixen aquest plantejament.
- *L'objectiu d'estudiar gramàtica.* La instrucció gramatical a l'escola no pot tenir com a objectiu el coneixement de la gramàtica, perquè aquest coneixement és sempre un constructe teòric, una hipòtesi de funcionament, un model de la realitat que no és la realitat. El docent deixarà per al lingüista les maneres d'explicar el funcionament de la llengua, però restarà atent a les propostes provinents de les teories lingüístiques pensant en els seus objectius didàctics, el més important dels quals és promoure l'activitat metalingüística al servei d'un ús competent de la llengua: l'objectiu de l'escola no és tant la gramàtica com la capacitat de fer reflexió gramatical. Larsen-Freeman (2003) proposa el neologisme *grammaring* per posar-lo de relleu, partint de la idea segons la qual la gramàtica es deixarà «pensar» i mostrarà la seva naturalesa dúctil si deixem de presentar-la como un sistema compacte de tipus formal i passem a entendre-la com un ens que integra forma, semàntica i pragmàtica de manera orgànica. Aquesta idea té unes implicacions conceptuals profundes i representa un canvi de metàfora des de «la gramàtica és un mecanisme» (i, com a tal, tancat, inert, inalterable, constant, acabat) fins a «la gramàtica és un organisme» (i, com a tal, obert, viu, canviant, dinàmic, en construcció; i no en el sentit del darwinisme lingüístic —vegeu Bernárdez, 2004—). L'alumne haurà de sen-

tir la gramàtica de la llengua primera com un fet parcialment intern en tensió amb els usos socials i el docent haurà de ser conscient que, al seu davant, hi ha persones en procés de formació. D'una banda, sabrà que els parells mínims i l'apel·lació a judicis de gramaticalitat poden ajudar en el cas de fenòmens com ara la concordança o els usos poètics del llenguatge, que transgredeixen principis semàntics i pragmàtics bàsics. D'altra banda, sabrà que l'observació, les analogies i la bastida del professor seran imprescindibles en altres fenòmens, com ara el comportament de determinats clítics en català, la marca de l'ergatiu en eusquera o els fenòmens de *laísmo* o *dequeísmo* en castellà.

- *La reflexió metalingüística.* La necessitat dels tres punts anteriors conviu amb la conveniència d'uns procediments adequats per a l'activitat metalingüística, entesos aquests procediments com alguna cosa més que simples opcions cosmètiques, el més bàsic dels quals serà el d'atenuar la instrucció didàctica a favor de l'acció i l'experiència (Camps, 2000). Així, per aprendre gramàtica, l'alumne elabora i utilitza instruments d'investigació, recull dades, manipula, compara, sistematitza, discuteix, comparteix, contrasta, exposa, etc., en definitiva, «fa coses» amb la guia sempre del professor. Les fa, a més, mitjançant la parla i l'escriptura, per això el dispositiu didàctic haurà d'identificar i treballar, en la mesura del que sigui possible, els trets dels gèneres textuais implicats en la seqüència, tant orals (la discussió exploratòria en petit grup o l'exposició formal), com escrits (el diari d'aprenentatge, l'informe final o el comentari d'un gràfic).
- *El protagonisme a l'aula.* Els punts anteriors milloren el nivell d'implicació i motivació de l'aprenent, que veu que no és un simple terminal en un esquema transmissiu. Veu que és, sobretot, protagonista i generador de coneixement per a ell mateix i per als altres. El docent gestionarà l'aula perquè sigui un espai d'intercanvi, sabent que aquest intercanvi no es produirà pel simple fet de disposar els alumnes en grups (Mercer, 2008). Evitarà maximalismes que el puguin inhibir i, adequant-se de forma realista a les circumstàncies de partida (hàbits de treball en grup, possibilitats d'espai, nombre d'alumnes, punts d'acord amb els altres professors, etc.), intentarà crear les condicions perquè l'alumne sàpiga què se n'espera quan està en grup i aprengui a convertir-se en protagonista que intervé, escolta, rebutja i col·labora. El docent sap què ha d'impartir (la part corresponent del currículum), com ho ha de fer (ha establert hipòtesis per abordar un aspecte determinat d'una manera més eficient) i per què ho

ha de fer així (ha identificat dificultats de comprensió i les ha relacionades amb problemes diversos fins i tot de la mateixa tradició escolar). En aquest punt, prepara una posada en escena per aprendre a través de l'autoregulació i la cooperació amb els altres, en un procés d'intercanvi en què l'alumne pren successivament el rol d'ensenyant i aprenent (Rabatel, 2004).

- *El que s'ha après.* Un interrogant molt compartit entre els docents de llengua és en quina mesura l'ensenyament gramatical ajuda l'alumne a elaborar el seu coneixement gramatical, ja sigui per al discurs, ja sigui per a la reflexió sobre el codi. El caràcter dialògic, exploratori i explícit de les activitats ens proporcionarà pistes sobre els problemes amb què es troben els alumnes, més enllà de considerar l'explicació del professor com a metàfora del que s'aprèn. Diversos treballs sobre conceptes metalingüístics dels aprenents han indicat alguns d'aquests problemes: dificultat per separar llengua i realitat, visió lineal de les relacions entre les paraules, poca coherència del saber gramatical o gran dinamisme en la construcció compartida d'aquest saber (Camps, 2000; Milian i Camps, 2006; Fontich, 2010). Adoptarem mesures d'avaluació variades (petits enregistraments, entrevistes, etc.), que, a més d'incidir en l'avaluació inicial i final, aportin informació de natura diversa sobre el procés i sobre aspectes de vegades difícils de capturar i quantificar, com els graus fluctuants d'implicació i de compressió per part d'un mateix alumne durant la seqüència. L'objectiu és que les proves estàndard, que sens dubte no podem abandonar, no es converteixin paradoxalment en un obstacle per determinar de forma àmplia l'aprenentatge de l'alumne.

Pas 2: Recerca de possibles solucions

Ser conseqüents amb els postulats socioculturals implica posar els alumnes en situació de parlar i escriure per aprendre, sabent, com ja hem dit, que d'una situació així no se'n deriva automàticament l'aprenentatge que perseguim. Ens cal tenir en compte consideracions com les sintetitzades en els sis punts de l'apartat anterior, i això implica disposar d'un model d'intervenció que les pugui reunir. Aquest model serà per a nosaltres el de seqüència didàctica de gramàtica (SDG). A més, per aconseguir l'esmentat *grammaring*, considerarem el significat com a camí per abordar la complexitat formal de l'oració. Finalment, adoptarem com a instrument regulador un gràfic per classificar els verbs se-

gons els complements verbals. Tot seguit, descrivim breument cadascun d'aquests tres punts.

El model de SDG, ideat per Camps i el seu equip (Camps, 2005) i desenvolupat en col·laboració amb docents de secundària (Camps i Zayas, 2006), s'emmarca en els projectes per aprendre llengües que beuen de diverses fonts, com ara l'Escola Nova, la psicologia sociocultural, la psicologia cognitiva, la teoria de l'activitat o la investigació en didàctica de la llengua. Vol donar resposta a les necessitats plantejades tant per ensenyar la llengua com per aprendre-la. Supera la unitat activitat i articula una constel·lació d'activitats vinculades per un fil conductor i un objectiu final. Té la vocació d'anar creixent amb les intervencions dels propis alumnes segons si es planteja com a més obert o com a més tancat i guiat. Consta de tres fases:

- Una primera fase de preparació, en què es comparteix amb els alumnes una representació de la tasca que es portarà a terme.
- Una segona fase d'execució, que constitueix un conjunt d'activitats puntuals encaminades a dominar els aspectes programats.
- Una tercera fase de recuperació metacognitiva, que implica un informe final escrit i/o una exposició oral formal que permetrà que els alumnes prenguin consciència del que s'ha treballat.

El model preveu, així mateix, mecanismes de control que monitoritzen tot el procés. Es proposen tres submodels de SDG:

- Amb relació a l'escriptura: el punt de partida és la voluntat de comunicar-se, i el motor de la seqüència és la producció i la comprensió de textos.
- Amb relació a aspectes interlingüístics i intralingüístics, el punt de partida és la voluntat de conèixer el sistema de la llengua, i el motor de les activitats és la formulació de preguntes i/o hipòtesis.
- I, finalment, amb relació a conceptes gramaticals de llengua primera, el punt de partida és la voluntat d'analitzar els usos lingüístics reals d'una llengua, i el motor de la seqüència serien activitats de reflexió i raonament gramatical lligades a l'ús.

La present seqüència segueix el tercer submodel.

Pel que fa al pes de la semàntica, observarem que el verb accepta, exigeix o refusa els complements segons la base semàntica prototípica i també segons la dimensió pragmàtica de l'acte comunicatiu (la qual cosa dona entrada a sensibilitats dialectals diverses dins l'aula). Utilitzarem nocions com ara transitivitat, subcategorització, valència, argument i perifèria, en una concepció oracional que podem identificar

amb el «petit drama» a què al·ludia Tesnière. En paraules de Brucart (2000, p. 198): «La predicació és com una obra de teatre en la qual es reparteixen papers per als personatges que hi participen». Així, qui determina el nombre de personatges (valència, perifèria) i el paper que han de fer (funció argumental) en l'obra és el predicat (verb), i la funció sintàctica és el vestit que ha de portar cada personatge. La subcategorització distingiria entre arguments i no-arguments: els primers semànticament i pragmàticament vinculats al verb, i manifestats amb les marques de S, CD, CI i CP; els segons, més perifèrics i identificats com a CC. Un verb pot seleccionar el complement obligatòriament (com ara, per exemple: **El noi porta, El noi porta un jersei (posat), El noi porta un regal al Pere*), no legitimar-lo (**El nen va néixer la vida*) o admetre'l (amb possibles modificacions de significat: *Escriu, Escriu un llibre*). La complementació verbal es presenta, així, com un fenomen semàntic i pragmàticament motivat, diferenciat de la marca de cas amb què es manifesta. La funció sintàctica pertany al que coneixem com a vessant formal i arbitrari de la llengua, tal com podem visualitzar en el contrast interlingüístic entre *agradar* i *to like* (una configuració semàntica paral·lela pot traduir-se en assignació diferent de casos).

Finalment, cal prendre consciència de la utilitat de cada gràfic d'anàlisi o observació (Cuenca, 1992). En aquest sentit, hem adoptat un gràfic que té per finalitat la classificació dels verbs segons els complements que porten en frases concretes. L'objectiu últim no és tant la classificació per ella mateixa com la reflexió sobre la casuística relativa a la relació entre verb i complements. El gràfic parteix dels dos complements típicament lligats als verbs transitius i ditransitius, el CD i el CI, i els pren com a variables generant un diagrama de quatre quadrants que pot «absorbir» una gran diversitat de comportaments verbals. Així, *escriure* formaria part de +CD+CI en l'oració *El Pere escriu una carta a la Maria* i de -CD-CI quan volem expressar l'ofici o l'afició (*El Pere escriu*), i encara de -CD+CI en un ús propi de l'oral com *El Pere escriu a la Maria* (malgrat que, en aquest quadrant, són més representatius verbs psicològics com ara *agradar*).

Pas 3: Planificació de la intervenció

L'organització global de la seqüència va consistir en tres fases i una presentació prèvia indicada en el guió lliurat als alumnes, on es presentaven també els objectius, centrats en les relacions entre verb i complements, i el gràfic esmentat. A la paret de l'aula, s'hi va penjar un mural amb la temporització de l'activitat durant tres setmanes. Per a una explicació més detallada, vegeu Fontich (2006).

Pas 4: Intervenció a l'aula, i pas 5: Observació de la intervenció

- *Presentació de la SDG i activitat de classificació.* El primer dia, el professor va fer una explicació general de la seqüència que es desenvoluparia al llarg dels dies següents i va proposar classificar els verbs en negreta d'un diàleg breu, amb intercanvis del tipus:
 —Encara escrius?
 —Sí, ara estic escrivint una novel·la políciaca.
- *Preguntes.* En parella, calia respondre breument per què els elements subratllats d'unes frases eren CD, CI o CP i per què algunes oracions tenien «problemes» (com ara: *La mare va néixer al nen*). L'objectiu era aportar una primera base de material que fos objecte d'anàlisi a partir dels coneixements previs de la classe.
- *Anàlisi de les respostes.* A partir de l'anàlisi de les respostes, cada grup havia d'elaborar dos documents amb la supervisió del professor: «El que la classe sap de...» (un gràfic de barres en què es fes palès el coneixement del grup sobre el CD, el CI, etc.) i «El que tots hem de saber de...» (un conjunt de punts relatius a l'objectiu d'aprenentatge). Calia que aquests documents actuessin de manera cooperativa i lluny de l'esperit avaluador convencional.
- *Exposició dels resultats de l'anàlisi.* Els dos documents realitzats van ser repartits i els resultats, exposats oralment. Es va fer seguint un format no magistral, sinó dinàmic i cooperatiu, en què cada grup es dividia en dos: ponents (situats al voltant del pati) i públic (que es movia per rebre cada explicació).
- *La classificació dels verbs.* Aquesta activitat era el punt central de la seqüència. Calia col·locar en el diagrama +CD+CI tots els verbs d'una llista d'oracions graduades per dificultat creixent, algunes de les quals seguien l'ordre canònic i d'altres contenien elements dislocats (*Al Joan, en una baralla, li van trencar la mà*).
- *La postal gramatical.* Els alumnes havien fet fins aleshores una sèrie d'activitats de natura diversa. En aquell moment, es proposava un alto per elaborar un document (de mesures reduïdes i plastificades) que visualitzés de forma sintètica el que calia retenir i que fos, així, una eina de consulta fàcil.
- *L'avaluació en parella.* Amb l'objectiu que tothom es fes una representació clara de la seqüència, es va proposar una avaluació en què els alumnes responguessin allò que, segons la seva opinió, havien d'haver après sobre diversos punts i en què valoressin la visió del company.

- *Prova oral en grup i Prova escrita individual.* Consultant si es volia la postal gramatical, calia respondre una bateria d'activitats consistents en el contrast d'oracions i funcions sintàctiques (per exemple: *M'han molestat aquestes fotos* contra *M'han enviat aquestes fotos*) o en la reflexió sobre determinats verbs (per exemple: robar i la natura del datiu possessiu).
- *Informe final.* Es tractava de fer un gran resum final, no només de tipus cronològic, sinó també teòric.
- *Diari d'aprenentatge.* Durant la seqüència, es va demanar als alumnes que portessin un petit diari on registressin el que anaven fent i l'opinió que els mereixia.

Pas 6: Avaluació, i pas 7: Divulgació, revisió i nova implementació

Centrant l'avaluació en l'escriptura i la interacció oral com a instruments d'aprenentatge, podem dir que els textos escrits pels alumnes, encara que van ser desiguals, compartien els paràmetres de contingut i de desenvolupament temàtic i cronològic acordat, i que les interaccions orals van ser productives i van constituir un marc guiat per a la discussió gramatical. Tanmateix, hem de ser capaços de cercar noves maneres d'optimitzar aquests instruments, incidint, per exemple, en les característiques del gènere escrit que s'exigeix i en les regles compartides del debat exploratori. D'altra banda, com ja hem dit més amunt, les notes preses pel professor a mesura que la seqüència avança tenen una doble natura de registre i d'escriptura exploratòria. El valor d'aquesta producció escrita no s'acaba amb el final cronològic de la seqüència. La capacitat del text per ser autònom ens permetrà continuar pensant el que ha succeït a l'aula. El diàleg obert amb els nostres iguals donarà pas a textos cada vegada més elaborats i a noves implementacions de la seqüència. Ens permetrà també integrar-nos progressivament en una comunitat d'aprenentatge, amb la qual cosa col·laborarem a crear aquesta comunitat. Des d'una perspectiva etnogràfica, no podem esperar que siguin unes altres instàncies les que s'encarreguin de galvanitzar les nostres vivències a l'aula. Això significa que donarem forma lingüística a les nostres experiències, idees, reflexions, etc. per participar de formes diverses (publicacions, tallers, *moodles*, blocs, conferències, jornades, etc.) en un espai d'intercanvi ampli però també rigorós, amb la qual cosa donarem vida a la investigació en didàctica, en el nostre cas de la gramàtica.

Referències bibliogràfiques

- ARNÓ, E. (2002): «El desarrollo de las habilidades metalingüísticas a través del trabajo en grupo», a COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (ed.): *Pensar lo dicho*. Lleida. Milenio, p. 87-100.
- BERNÁRDEZ, E. (2004): *¿Qué son las lenguas?* Madrid. Alianza.
- BRONCKART, J.P.; PLAZAOLA, I. (1998): «La transposition didactique». *Pratiques*, núm. 97-98, p. 35-58.
- BRUCART, J.M. (2000): «L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari», a MACIÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.): *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari*. Barcelona. Graó, p. 163-229.
- CAMPS, A. (2000): *Aprender gramàtica*, a Camps, A.; FERRER, M. (coord.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 101-118.
- (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.
- (coord.) (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (1999): *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam. Amsterdam University Press.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.) (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó.
- CUENCA, M.J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València. Tàndem.
- EGUREN, L.; FERNÁNDEZ SORIANO, O. (2006): *La terminología*. Madrid. Gredos.
- FONTICH, X. (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona. ICE-Horsori.
- FONTICH, X. (2010): *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Bellaterra. UAB. Tesi doctoral no publicada.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003): *Teaching language: from grammar to grammar*. Boston. Thomson & Heinle.
- McKERNAN, J. (2001): *Investigación-acción y currículum*. Madrid. Morata.
- MERCER, N. (2008): «Talk and the development of reasoning and understanding». *Human Development*, núm. 51(1), p. 90-100.
- Milian, M.; Camps, A. (2006): «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)», a CAMPS, A. (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó, p. 25-54.
- PLAZAOLA, I. (2008): «Tendencias y tensiones en la investigación francófona sobre la enseñanza», a *I Jornadas sobre enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura*. Universidad del País Vasco.
- RABATEL, A. (dir.) (2004): *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon. IUFM et Presses Universitaires de Lyon.
- ZAYAS, F. (2006): «Cap a una gramàtica pedagògica», a CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 17-30.

*Referències
de l'autor*

Xavier Fontich

Universitat Autònoma de Barcelona

xavier.fontich@uab.cat.

Línies de recerca: didàctica de la llengua i la literatura, formació inicial i permanent del professorat.

Aquest article fou rebut a ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA el mes de març de 2010 i acceptat el mes de març de 2010 per ser-hi publicat.
